

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A INTERCULTURALIDADE EM NARRATIVAS DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS: UM ESTUDO NA ALDEIA MUÃ MIMATXI

INTERCULTURALITY IN THE NARRATIVES OF INDIGENOUS TEACHERS: A STUDY IN MUÃ MIMATXI VILLAGE

Karla Cunha Pádua

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Resumo

Partindo do pressuposto de que, no mundo contemporâneo, a interculturalidade é cada vez mais imprescindível e requer habilidades e destrezas que ainda não possuímos, este texto propõe apresentar algumas dimensões pelas quais esta categoria tem sido pensada na prática de uma escola indígena. Destaca concepções atribuídas ao termo por professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi e suas implicações práticas no dia a dia da escola, em que se reveste de um sentido positivo e transformador. Refletir sobre tais concepções e práticas interculturais, tendo como foco os sujeitos que as produzem e seus próprios contextos de produção, nos ajuda a afirmar a importância da interculturalidade como perspectiva a ser trabalhada por todos, e não apenas nas escolas indígenas.

Palavras-chave: Interculturalidade. Narrativas docentes. Professores indígenas.

Abstract: In the contemporary world, interculturality is increasingly becoming an indispensable element that demands abilities and skills we have not mastered yet. Taking this assumption, this text aims to present some dimensions through which such category has been thought of in the practice of an indigenous school. This study also highlights conceptions attributed to the term by teachers and indigenous people from *Muã Mimatxi* village and its practical implications in the daily routine of the school where it gains a positive and transforming meaning. Reflecting on intercultural practices and conceptions and focusing on the subjects who produce them in their own production contexts help us to affirm the importance of interculturality as a perspective to be worked by everyone and not only by indigenous schools.

Keywords: Interculturality; teaching narratives, indigenous teachers.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



*La colaboración intercultural en la producción de conocimientos
es imprescindible y ventajosa para todos.*

Daniel Mato

Os dados aqui apresentados resultam de entrevistas narrativas, realizadas com professores(as) indígenas Pataxó, da aldeia Muã Mimatxi, localizada em Itapecerica-MG, que constituíram a primeira turma do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).¹ Esse tipo de entrevista consta de apenas uma questão gerativa, formulada de modo a obter como resposta uma narrativa em torno do tema de interesse do(a) pesquisador(a).

Nas narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) emergiram concepções *próprias* de interculturalidade, construídas em diálogo com concepções e práticas vivenciadas nos cursos de formação realizados, especialmente o FIEI. Tais concepções *próprias* parecem articular os dois sentidos do termo, mencionados por Cruz e Arévalo (2011): uma oportunidade de explicitação do conhecimento indígena ou *próprio* para compreensão da história, da cultura e da trajetória de cada grupo étnico e sub-étnico e responder às demandas das comunidades, mas reconhecendo também as múltiplas possibilidades de integrar conhecimentos de outros grupos, colocando-os a serviço dos seus projetos coletivos.

O modo como o conceito de interculturalidade tem sido apropriado e ressignificado pelos(as) professores(as) dessa aldeia da etnia Pataxó aponta, como ressaltou Mato (2007), o seu grande potencial transformador, apesar das divergências nos usos do termo por parte de atores sociais diversos. Este autor contextualiza o início dos anos 80 como de emergência da ideia de diálogo produtivo e igualitário entre

¹ Esses dados foram coletados em maio de 2012 e o artigo produzido no contexto do Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHES), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com o apoio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), da Capes.



culturas diferentes, sem que cada uma delas perca sua “própria personalidade” (MATO, 2007, p. 64), sentido que a interculturalidade passou a prevalecer nos meios indígenas.

A proposta desse texto é discutir as concepções de interculturalidade, veiculadas por esses(as) professores(as) indígenas, o que constitui uma necessidade e um desafio. Segundo Collet (2003, p. 185), é importante “documentar e avaliar como as idéias ou a retórica da interculturalidade são traduzidas na prática, tanto nos cursos de formação de professores como no dia-a-dia da experiência escolar indígena”. Também Mato (2007) ressalta a necessidade de compreender o que interculturalidade significa para os sujeitos, “em seus próprios contextos de produção”, especialmente quando envolve o Ensino Superior e o diálogo com atores para quem a ideia aparece revestida de sentido positivo e transformador:

Es necesario comprender las diversas ideas de *interculturalidad* de los diferentes actores involucrados, cuáles son sus diferencias y cuáles sus convergencias, qué significan en sus propios contextos de producción, cómo pueden ser comunicadas a otros actores y cómo pueden ser aprovechadas (apropiadas, resignificadas y aplicadas) por otros actores, qué implican para las universidades y para las sociedades y colectivos que las componen, que implican y para cuál producción de conocimientos (MATO, 2007, p. 64).

Nossa proposta é apresentar, em diálogo com os(as) professores(as) indígenas entrevistados(as), os múltiplos sentidos atribuídos à interculturalidade no contexto da escola e da aldeia Muã Mimatxi² e explorar suas possibilidades.

As “aulas interculturais”: um trabalho coletivo e interdisciplinar

Na escola da aldeia Muã Mimatxi, um dos sentidos frequentemente atribuído à interculturalidade é o de reunir todos os professores da escola e diferentes disciplinas para trabalhar certos temas, escolhidos e planejados coletivamente, com alunos de diferentes etapas formativas.

² O nome dessa pequena aldeia da etnia Pataxó, em língua nativa, significa “pequena moita”, “pequena moita de mata”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



É importante considerar que as concepções e experiências de interculturalidade realizadas hoje na escola da aldeia Muã Mimatxi foram construídas em diálogo com atores sociais envolvidos nos cursos de formação dos quais participaram. Nesse processo de reflexões coletivas e experiências de pesquisa e de estágio, em especial àquelas vivenciadas no FIEI³ (PÁDUA, 2014), os(as) professores(as) da aldeia foram construindo o seu modo *próprio* de trabalhar a interculturalidade na escola. Para compreender os sentidos atribuídos ao termo por esses(as) professores(as), começaremos pela distinção que fazem entre as “aulas interculturais” e das “aulas normais”.

Para Siwê, as aulas interculturais são as atividades coletivas e interdisciplinares realizadas na escola, que reúnem todos(as) os(as) professores(as) e alunos(as):

Também, hoje [...], o trabalho que a gente faz, ele é coletivizado com os outros professores, é quando a gente tem uma aula que a gente chama aula intercultural que é todo mundo junto, todas as faixas etárias da escola, do pequenininho ao grande. Então, junta todo mundo ali, o conhecimento que a gente leva pra ali pra aquele momento, você tem que falar numa linguagem que todo mundo entende e todo mundo produz o conhecimento que foi aplicado. Por exemplo, se eu vou dar um tema lá falando sobre a mata, aí eu vou desenvolver aquele tema para os meninos, desenvolver desenhos, desenvolver cartazes, mapas, desenvolver histórias, músicas, cantos. Então, a gente desenvolveu essa técnica assim que ficou muito bacana. Hoje, cada coisa que a gente faz a gente tem que relatar. Então, as crianças vão para a frente, falam sobre seu trabalho que estão fazendo, sua própria pesquisa. [...]. Então, isso foi uma coisa muito importante, porque antes a gente fazia de uma maneira, a gente não sistematizava o conhecimento com as criancinhas, ficava meio vago, e hoje não, a gente tem a forma de registrar. Então, o curso teve esses pontos positivos, essas coisas assim que foram entrando na cabeça da gente, que a gente aplica hoje.

³ Referimo-nos aqui à primeira turma do FIEI-UFMG, iniciada em 2006 e concluída em 2011, ofertada como curso especial da graduação, com financiamento do PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas), da qual os sujeitos da pesquisa participaram.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Esse professor, ao mesmo tempo em que destaca as “aulas interculturais” como uma experiência escolar específica da aldeia Muã Mimatxi, ressalta que ela resulta de aprendizagens importantes adquiridas no FIEL.

São aulas em que “a gente trabalha todo mundo junto” em torno de algum tema, afirma Siwê. Segundo ele, acontece quando surge a necessidade: “pode acontecer amanhã, pode acontecer daqui um mês, pode acontecer uma semana direto, não tem isso marcado no calendário não. Então, é quando tem necessidade mesmo”. Cita como exemplos desses temas: a língua Pataxó, a festa das águas, “algum espírito”, a mata, em torno dos quais os(as) professores(as) “podem trabalhar muita coisa”, ajudando o aluno a produzir conhecimentos.

[O aluno] vai falar sobre a mata, ele vai escrever sobre a mata, ele pode fazer poema, pode fazer desenho, mapinha, canção. Então, com isso aí a gente faz várias coisas, e cada menino tem sua maneira de expressar. E depois ele vai ter que expor isso lá para o resto do grupo, o que ele fez, o que ele conseguiu fazer. Então, todos os alunos vão ter que fazer isso (Siwê).

Como podemos perceber, tal proposta se aproxima da nossa ideia de projetos de trabalho interdisciplinares, porém, com uma forte ênfase no aspecto prático, com produção de materiais como poesias, desenhos, mapas e canções. Trata-se de uma concepção de prática como um ato cultural, social e educacional que tem valor e importância e não se confunde com técnica. Esta perspectiva resgata um sentido da educação como prática cultural que contribui para aguçar a sensibilidade cognitiva, a capacidade de criar relacionamentos frutíferos, criar atitudes éticas, etc. (GATTI, 2016)⁴.

⁴ GATTI, Bernadeth. *A Base Comum Nacional: o que muda na formação de professores?* Palestra ministrada no Encontro da rede de trocas das licenciaturas da UFOP: discutindo diretrizes na tessitura de novas possibilidades, na Universidade Federal de Ouro Preto, em junho de 2016. Disponível em: <<http://webconf2.rnp.br/p5lozs6p2te/>>

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sarah enfatiza que as aulas interculturais envolvem todos os professores da escola e se articulam aos conhecimentos específicos trabalhados nas “aulas normais”, sendo que cada disciplina oferece a sua contribuição na discussão dos temas. Segundo ela, a escolha dos temas e o planejamento das atividades são decididos coletivamente, contando com a liderança do cacique, que também é professor, na sugestão de atividades e no estímulo às trocas de experiências em reuniões semanais.

Aí nesse tempo [do inverno], a gente trabalha vários temas. Um exemplo, vou trabalhar com plantas medicinais, que é uma coisa que a gente vai usar muito nesse tempo. [...]. Aí vamos pesquisar. Eu vou pegar esse tema e vamos trabalhar com a quinta, sexta, sétima e oitava. Aí, um pode estar fazendo uma pesquisa com um velho de como que faz [um xarope], outro já pode estar escrevendo, fazendo uma entrevista com alguém ou criar uma poesia ou produzir uma história, um texto, pra pegar só as plantas (Sarah).

Na narrativa de Sarah também se destaca a ideia de interculturalidade como trabalho coletivo e interdisciplinar, que envolve produções culturais (criar poesia, produzir uma história, um texto), mas da qual emergem outros elementos importantes, como o envolvimento dos(as) alunos(as) em atividades de pesquisa e o diálogo com os saberes das pessoas mais velhas da comunidade.

Dutran também ressaltou que esta forma de trabalhar, que reúne professores(as) de várias disciplinas e os alunos da escola em torno de certos temas, foi estimulada no FIEI, embora ressalte que esta já era uma prática utilizada por eles. Isso porque, segundo o professor, esse modo de ensinar que hoje chamam de aulas interculturais é muito próximo da forma tradicional de aprender-ensinar do povo Pataxó, adaptada à forma escolar.

A gente já fazia isso. Quando eu comecei a trabalhar na escola como professor, os outros professores já faziam isso, já trabalhavam dessa forma, mas o curso também deu mais uma orientação pra gente, a gente viu assim nos trabalhos que a gente fazia lá, a gente viu que dava pra trabalhar mais ainda forte esse esquema da interculturalidade, nessas aulas interculturais.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Eu falo um pouco sobre a ciência, aí eu vou falar um pouco sobre a ciência daqui, a nossa ciência e jogo um pouco da ciência lá de fora e nesse mesmo tempo já olha a matemática do nosso povo e a matemática lá de fora, já chega no meu pai [professor de cultura] já fala sobre cultura, o que essas quatro coisas tem dentro da nossa cultura, chega na minha tia ali [professora de uso do território] e já fala sobre o trabalho com a terra, o que que isso tudo tem a ver com o trabalho com a terra. Então, dentro disso aí os meninos vão elaborando aquele trabalho, já vai recheando aquilo ali tudo e quando você vai ver ali, se você for ver, vai falar assim: “olha que coisa interessante!” Numa aula assim tem vários conhecimentos que esses meninos aprenderam. Então, eu não sei se é difícil ou se não é difícil porque a gente já tá acostumado a fazer isso há muito tempo, já tá acostumado a fazer isso (Grifo nosso).

A narrativa de Duteran introduz um outro elemento importante da interculturalidade para esse grupo Pataxó: a articulação entre conhecimentos *próprios* e conhecimentos dos “de fora”, “dos não-índios”, que resulta em coisas novas e “interessantes”. Este professor descreve o processo de configuração de uma aula intercultural, afirmando que geralmente o trabalho começa no início da semana, com uma conversa com os alunos, apresentando a proposta de trabalho coletivo. Cita como exemplo o tema de uma aula intercultural que observamos durante o trabalho de campo: o Tempo das Águas Claras, um ciclo do Calendário Socioecológico⁵ relativo à vida do povo Pataxó antes de 1500. Duteran afirma que a aula intercultural pode começar com um desenho apresentado pelo(a) professor(a) de Cultura, dando início a um diálogo entre professores(as) e alunos sobre histórias tradicionais que eles já ouviram muitas e muitas vezes. Ressalta que esta forma de ensinar, que interliga saberes de várias disciplinas, conhecimentos tradicionais e acadêmicos, em torno de um tema, é mais

⁵ Trata-se de um instrumento didático-pedagógico, fundamentado na revalorização e inclusão dos saberes e do saber-fazer indígenas, proposto por María Bertely Busquets e Jorge Gasché como alternativa de currículo para a formação de professores indígenas. Este instrumento tem sido experimentado desde 1988 em países como Peru, México e Brasil, e foi apresentado aos professores(as) da aldeia Muã Mimatxi na disciplina Uso do Território, do FIEI (SILVA, 2012; GASCHÉ, 2013; PÁDUA; VEAS, 2013).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



estimulante para os alunos. Como se pode ver nessa descrição de Duteran, a articulação entre conhecimentos “tradicionais” e conhecimentos acadêmicos, científicos ou escolares se destaca como outro aspecto importante das aulas denominadas interculturais.

Tais concepções que perpassam os trabalhos realizados nas aulas interculturais influenciam, inclusive, as chamadas “aulas normais”, mesmo porque, segundo Sarah, há uma articulação entre o trabalho desenvolvido nas aulas interculturais com os conhecimentos específicos de cada disciplina.

Nas aulas normais, nas palavras de Sarah, é “cada um na sua salinha com seus alunos” e cada professor(a) tem autonomia para trabalhar como quiser. No seu caso, e por atuar com oitava série, diz se apoiar nessas aulas nos poucos livros didáticos existentes na escola, em testes padronizados e em outros textos que pesquisa para trabalhar com os alunos, sendo possível identificar e trabalhar as dificuldades mais individualizadas deles.

Eu estou trabalhando muito com os alunos teste diferente, que não é de livro, porque eles já estão entrando no Ensino Médio. Aí, quando é aula normal assim, principalmente com a oitava, eu trabalho texto, vários tipos de textos, que eu tenho no livro de português.

[...]

Eu escolho alguns textos que eu vejo assim que são interessantes e levo pra eles lerem lá na escola. A gente faz interpretação ou trabalha com palavras que eles não conhecem, porque não é do dia a dia, vai lá ao dicionário, olha o que é que significa, produz outros textos com aquelas palavras, outras frases.

[...]

[Aqui na aldeia] não tem muito material de fora, a gente não tem livro, porque nossos alunos são poucos. Aí se a gente pede livro só vem um ou dois, então, a gente não tem muito livro assim de português ou de geografia [...].

Ou a gente quer saber como que escreve um texto, ou se estão com dificuldade em pontuação, em verbo. Aí eu pego isso com eles, com todas as séries. Aí se a gente for trabalhar poesia, a gente pega aula só de poesia, vão ler, vão escrever, vão produzir ou vão ver os

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



livrinhos que tem de poesia pra gente ler, a gente faz isso também (Sarah).

Apesar de cada professor/a ter seu modo diferente de ensinar, Sarah ressalta que, mesmo nas aulas normais, todos trabalham com temas de interesse da comunidade, que implicam no envolvimento dos alunos na pesquisa, em processos semelhantes aos propostos na Pedagogia de Projetos. Essa professora diz que ela gosta mesmo é de trabalhar com esses temas:

Então eu trabalho isso com os alunos quando é aula normal, e também trabalho temas. [...]. Eu faço muito isso, mas eu acho que cada um tem um jeito de trabalhar. Eu trabalho com os meninos muito assim, no início de ano, sempre quando a gente começa algum tempo, assim, mudança de um tempo para o outro, eu sempre pergunto: o “que vocês querem trabalhar?” “O que vocês gostariam de trabalhar?” Aí eles falam: quero produzir poesia ou conhecer como que vive um povo lá de fora, de outro lugar, aí eu vou ver se tem nos livros esse tema que vai trabalhar (Sarah).

Podemos perceber nessa forma de trabalho voltado para a pesquisa de temas de interesse dos alunos e da comunidade, influência das experiências de educação popular dos anos 60, muitas delas inspiradas em Paulo Freire, realizadas em toda a América Latina. Segundo Candau (2010), tais experiências deram contribuições importantes para o desenvolvimento da educação intercultural, ao sugerir a incorporação dos universos culturais dos sujeitos no centro das ações pedagógicas a que estavam implicados.

Duteraan também ressaltou esse aspecto, dizendo que os professores procuram sempre interligar os conhecimentos das disciplinas específicas ao cotidiano dos alunos e aos projetos de vida da aldeia.

A gente trabalha muito a interculturalidade, a aula intercultural, mas a gente trabalha também aulas que eu vou falar somente de ciências e matemática e outro professor vai falar somente de português. Então, a gente trabalha isso, mas não só focando assim, vamos supor que vou trabalhar português. Eu não vou trabalhar naquele livro ali, eu vou pegar uma história da dona Maria [a mais velha da comunidade] ou

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



do meu pai e vou trabalhar português com eles ali. Ou talvez assim, um dia eu trabalho uma história daqui, outro dia eu trabalho um texto de lá ou gramática e essas coisas, então a gente trabalha dessa forma, não é todo dia intercultural não (Grifo nosso).

Esse professor considera que há necessidade de se trabalhar também as disciplinas em separado, para adaptar os alunos ao sistema escolar, inclusive, porque muitos deles irão continuar os estudos na cidade, pois na aldeia só tem o ensino fundamental. Essa alternância e busca de equilíbrio entre as histórias “daqui” e os textos “de lá”, ou seja, entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos disciplinares da escola dos não-índios, expressa um dos sentidos atribuídos pelos professores(as) da aldeia à interculturalidade. Por sua vez, tal concepção se aproxima daquela de autores como Hopenhayn (2009), que percebe esse exercício de articular na escola uma “educação para dentro” da própria cultura e uma “educação para fora” como um importante aspecto da educação intercultural (PÁDUA, 2010; 2011). Na perspectiva de Hopenhayn (2009), na educação intercultural, tempos e espaços escolares voltados para a investigação de temas importantes para a vida comunitária e para a explicitação, valorização e preservação de saberes *próprios* se alternam com tempos e espaços dedicados à aquisição de ferramentas para viver no mundo moderno e produção de conhecimentos contemporâneos, que ajudam a compreender e a agir no tempo presente, como também ressaltaram Paladino e Czarny (2012).

Na escola da aldeia Muã Mimatxi, apesar de os(as) professores(as) reconhecerem a importância de contemplar, sobretudo nas “aulas normais”, os conhecimentos específicos das disciplinas, parece predominar um ensino voltado para a pesquisa de temas importantes para a vida comunitária e para a valorização de saberes *próprios*. Isso pode ser explicado como um esforço de fortalecer a própria cultura em um contexto de grande aproximação com o mundo “dos brancos” que cada vez mais

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ameaça o modo de vida dos antigos. Acerca desse modo de ensinar, que “vai englobando vários conhecimentos em cima de um tema nosso” e que se assemelha à pedagogia de projetos, Duteran comenta:

Já que eu falei da escola, quando a gente vai trabalhar, eu não pego assim: “oh, hoje nós vamos trabalhar matemática” e trabalha matemática, ou português e trabalha português. A gente pega um pouquinho de cada coisa. Por exemplo, esses dias atrás a gente estava trabalhando a questão dos cantos, dos nossos cantos. Aí o que tem? No nosso canto entra o que? Entra religiosidade, já vem a ciência também, então, vai englobando vários conhecimentos em cima de um tema nosso. Isso também, essa globalização de conhecimento em cima de um [tema] só também é uma coisa que a gente já fazia, mas depois desse curso a gente aprendeu trabalhar de outras maneiras também. Talvez é simplificar mais o conhecimento para os meninos ou talvez também apresentar novos tipos de trabalho, ou falar sobre ares diferentes que também caíam em cima de um tema que talvez antes não sabíamos. Então, têm esses vários tipos de conhecimento e aprendizado que a gente conseguiu pescar aí (Duteran).

Tais processos coletivos de investigação, denominados interculturais, conforme ressaltou Bertely (2011, p. 18), colocam “em primeiro plano os conhecimentos territoriais, sociais, técnicos, curativos, cosmológicos e ambientais”. Essa dinâmica impulsiona a interligação entre diversos aspectos da vida coletiva, favorecendo a produção de novos conhecimentos e resultados práticos, além de fortalecer a identidade, a autonomia, a cultura e a defesa do território (ARÉVALO, 2010; CRUZ E ARÉVALO, 2011).

Também Kanatyo considera que essa forma de ensinar foi “pescada” na formação que receberam no FIEI, na qual foram estimulados a colocar a educação e a escola ao serviço das demandas de cada povo, por meio da investigação de temas de interesse coletivo, em diálogo permanente com outras tradições de pensamento.

A gente sempre fala assim que a nossa escola aqui caminha junto com a comunidade, as duas caminham juntinho ali e a comunidade

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



também. Sem a comunidade a escola não vai pra frente e sem a escola, a comunidade também não vai, porque os projetos que vêm para a aldeia eles são feitos dentro da escola, são os professores, são os alunos, é a gente que trabalha esse projeto, que elabora dentro da escola, pra nossa comunidade. E a comunidade também luta pra quê? Pra trazer projetos pra nossa escola também, então é um puxando pro outro. E a gente vê que a nossa comunidade também ela se movimenta pra ajudar a gente. As ideias de projeto ou as ideias de trabalho que a gente traz [...] e tenta passar, a gente vê que eles abraçam a causa, juntamente com a gente, eles dão essa força pra gente trabalhar a ideia que vai trazer benefício que vai melhorar a nossa terra, a nossa aldeia, as nossas crianças e pra gente mesmo. Então têm várias coisas que foram bem aceitas, vários conhecimentos que foram bem aceitos (Duteraan).

Como se pode ver, tanto nas aulas interculturais como nas aulas “normais”, prevalece concepções de interculturalidade que dão origem a práticas pedagógicas escolares de pesquisar temas de interesse coletivo, a partir dos quais podem colocar em relação vários tipos de conhecimentos: de diferentes disciplinas, diferentes professores, diferentes áreas do conhecimento, de dentro e de fora da aldeia (“conhecimentos de cá e de lá”, como nas palavras de Sarah). A interculturalidade aqui favorece a interligação de aspectos antes separados, potencializando o exercício de pesquisa permanente e ampliando a possibilidade de compreensão. Desse processo, resulta um conhecimento mais amplo, fruto de um trabalho coletivo de relacionar criativamente as diferenças. Tal como a imagem da murta, sugerida por Viveiros de Castro (2002), o diferente é permanentemente incorporado e assimilado, dando origem a novas formas, conhecimentos e devires.

Então, são trocas de conhecimento, o que me favorece do lado de fora eu pego pra cá e o que não me favorece também eu deixo quietinho, mesmo sabendo que eu aprendi ele fica aqui eu não vou passar para os meninos. São coisas boas que a gente tem que passar para os nossos alunos, pra nossa família, é eu aprender com meu companheiro, meu companheiro aprender comigo, porque até mesmo [porque no curso] foram coisas afastadas umas das outras. Eu, por

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



exemplo, peguei uma área, Siwê pegou outra, Kanatyo pegou outra, Sarah e Kanatyo pegaram talvez a mesma, mas eles fizeram coisas diferentes.⁶ Então, é eu aprendendo com a história dela, ela aprendendo com a minha, com a do Kanatyo, Kanatyo aprendendo com a do Siwê. Aqui dentro também [tem] uma mini universidade dos nossos conhecimentos. Então, a gente pega os conhecimentos que vem lá de fora com os nossos conhecimentos profissionais também (Duteran).

Nesse processo, técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições – tanto “de dentro” quanto “de fora” – podem ser trocados e reinventados, mas prevalece a agência indígena no reordenar e reinterpretar experiências adquiridas no trânsito entre mundos e conhecimentos distintos (TASSINARI, 2001). Como na concepção de interculturalidade defendida por Cruz e Arévalo (2011), aqui também predomina a ideia de que a integração de elementos “estrangeiros” acontece a partir dos interesses do sistema cultural local, que seleciona o que é relevante para a vida coletiva e para a reprodução social do grupo. Isso inclui a necessária preparação dos jovens para a vida contemporânea e para o mundo de fora da aldeia.

Trata-se de uma “apropriação crítica de sistemas externos de conhecimento, emaranhados por um pensamento próprio” (RAPPAPORT; PACHO, 2005, p. 40), ou como bem expressa na metáfora de Duteran, de conhecimentos significados e colhidos (ou pescados) em contextos interculturais (BERTELY, 2011).

Interculturalidade como relação

Outro aspecto da interculturalidade ressaltado pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi foram as trocas de experiências entre pessoas, grupos e até mesmo subgrupos de culturas diferentes, indígenas e não-indígenas. Esse tipo de experiência foi

⁶ No FIEI, Duteran e Sarah optaram pela área *Línguas, Artes e Literaturas*; Siuê optou pela *Matemática e Ciências da Natureza* e Kanatyo escolheu *Ciências Sociais e Humanidades*, de modo que o grupo pôde contemplar todas as áreas oferecidas no curso.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



estimulado na formação que receberam no FIEI, quando puderam conviver com os 146 indígenas das etnias Aranã, Caxixó, Krenak, Maxacali, Pataxó, Xacriabá e Xucuru-Kariri, matriculados no curso, o que constituiu um rico laboratório para essas trocas, ocorridas dentro e fora das salas de aula (PÁDUA, 2009). Os encontros com esses “parentes” de outras etnias foram ressaltados em suas narrativas como um aspecto do curso que muito apreciaram.

A universidade abriu as portas pra gente e trouxe um benefício muito grande, que pra mim foi a interculturalidade maior ainda, os conhecimentos que eu tive com os outros companheiros, os outros indígenas de Minas, indígenas de outros lugares do Brasil também, por que vieram de vários lugares. Então, eu achei muito importante isso, essa interculturalidade (Duteran).

Ressaltaram as oportunidades de ampliação dessas trocas com atividades acadêmicas de intercâmbio previstas na proposta curricular do FIEI, que possibilitavam encontros fecundos com indígenas de várias etnias e vindos de outros estados, como Kaxinawá, Guarani, Yawanawá, Baniwa, Tuyuca, dentre outros, o que geralmente ocorria nas primeiras semanas de cada módulo do curso.

A interculturalidade igual a que gente teve com os outros parentes, com o pessoal do Norte, o pessoal do Sul que andou lá, alguns Kaingang cá do Sul, os Guarani do sul e do litoral. Então, a gente vê assim que eles passaram pra gente vários conhecimentos de vida deles, que eles conseguem driblar várias dificuldades, e incentivo também (Duteran).

Mas esse “outro” de cultura diferente que suscita o interesse e a curiosidade dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi é também o não-índio, especialmente, os(as) professores(as) e monitores(as) do FIEI. Nesse aspecto, o curso ampliou oportunidades de enriquecer o seu estoque de saberes com novos elementos, através do intercâmbio de conhecimentos e experiências nas disciplinas, nos estágios, nas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



orientações de pesquisas desenvolvidas nos “Percursos Acadêmicos”⁷, nas atividades dos intermódulos e demais atividades acadêmico-científico-culturais com as quais tiveram contato durante o processo de formação.

Então, essa troca de ideias [...] com as pessoas próximas da gente, igual a gente está aqui pertinho da cidade, então, a gente vai colocando isso pra eles e vai tendo as experiências deles também, histórias de vida, a questão da terra, saúde também, então essa interculturalidade de conhecimento, de vários conhecimentos, é muito importante, foi muito bom pra gente, e a interculturalidade com os parentes, assim, com outros povos, mas com as pessoas [da universidade] também, porque a gente tem o momento de estar trabalhando com os alunos de lá mesmo da UFMG. [...]. Essa troca de conhecimento entre nós jovens indígenas e os jovens não indígenas foi muito importante também (Duteran).

Essa disposição relacional nos remete para uma filosofia de socialidade fundada na noção de trilhas, que estimula um movimento de ampliar conexões sociais e trocas culturais e pedagógicas (VIEGAS, 2002; PÁDUA, 2009). Fundada nos percursos históricos de migração desse grupo Pataxó (PÁDUA, 2015), tal filosofia parece orientar suas concepções e práticas de interculturalidade, incentivando a incorporação de elementos de outras tradições culturais e de fontes diversas, como nos lembra Duteran, ao dizer “que a gente já faz há vários tempos, há muito tempo”. Porém, esses elementos vindos da alteridade, são selecionados – ou “pescados”, ou “colhidos” – de acordo com orientações culturais *próprias*, desencadeando mudanças e deslocamentos de significados, produzindo novos arranjos. Nessa perspectiva, a importância e a valorização também dos conhecimentos dos “não-índios” torna-se uma forma de aumentar o estoque de novos elementos a serem incorporados, relacionados e ressignificados (PÁDUA, 2009).

⁷ Dimensão curricular do FIEI que previa o desenho de caminhos específicos dentro do curso, traçados principalmente por meio de pesquisa de temas de interesse das comunidades, culminando na apresentação de trabalhos de conclusão do curso.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A ideia da interculturalidade que a gente está querendo, assim desses conhecimentos, de juntar isso tudo, foi através de desse ajuntamento mesmo desse grupo e de vários [outros] que também estiveram lá. Então foi isso, porque assim, logo quando a gente ia estudar lá, dar aula só pros Pataxó, dar aula só pros Xacriabá, não, estava todo mundo junto. Então, dentro daquilo ali, a gente vai pegando a interculturalidade, porque um tema que o professor dá lá, eu posso ter ele na minha aldeia de um jeito, os Xucuru podem ter de outro, então, aquilo ali vai e junta. Então, a gente pode ver que vai tendo uma ligação com aquilo ali, tem uma ligação, então, é uma coisa assim que é muito interessante, e que a gente já faz há vários tempos, há muito tempo (Duteran).

Nessa concepção de interculturalidade, podemos identificar também o gosto pela variedade, uma das características dos chamados “conhecimentos tradicionais”, conforme apontou Carneiro da Cunha (2011), o que explica a sua dinamicidade e complexidade.

[...] interculturalidade pra nós, pra gente, assim, é uma coisa muito importante, porque a gente sempre fala assim: que a gente viver com um pouco de conhecimento de cada coisa é a maior riqueza pra gente (Duteran).

Essa variedade acaba por ampliar as possibilidades de diálogo com a alteridade, potencializando a incorporação de elementos estrangeiros ao esquema cultural “local”, ativando transformações e novas sínteses.

Outro aspecto dessa disposição relacional que sobressaiu nas narrativas foi o intercâmbio entre conhecimentos distintos, como mencionado no item sobre as aulas interculturais. Essa relação com modos distintos de conhecer, seja entre diversos conhecimentos indígenas – de cada povo, de cada aldeia –, seja entre os conhecimentos *próprios* e os conhecimentos acadêmico-científicos ou escolares, inclusive, possibilita a explicitação do conhecimento *próprio*, como nos mostra Kanatyo.

Às vezes a gente pensava que o conhecimento era aquele que tava lá dentro da UFMG, dentro da universidade, mas na verdade o conhecimento nosso tá na aldeia, ele tá em várias atividades da vida.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...]

Esse curso também foi uma forma de troca de experiência entre nós indígenas e os professores. Eu analisei como eles iam formando a gente e a gente formando eles. Era uma troca de conhecimento e isso eu acho que foi muito interessante. A gente foi reeducando eles, abrindo as portas da cabeça da memória dos professores, tentando trilhar essa formação intercultural. Como falei, eu acho que não tinha ela elaborada, não tinha uma coisa assim, um pacote, a gente foi construindo aos poucos, ao longo dessa formação (Kanatyo).

Ao reconhecer diferenças entre o “conhecimento nosso” e o conhecimento da universidade, Kanatyo não os hierarquiza e aponta que a interculturalidade se constrói no diálogo entre essas duas formas de conhecimento. Parece prevalecer aqui a ideia de diálogo produtivo e igualitário entre culturas diferentes, sentido que, segundo Mato (2007), a interculturalidade passou a ter nos meios indígenas.

[...] os nossos especialistas são os professores indígenas, esses formadores, mas a metade dessa interculturalidade se aprende lá, [e a outra] se aprende cá. Então, se aprende lá e cá. Tem coisa que se aprende lá, mas tem coisa que se aprende aqui e não se aprende nunca lá (Kanatyo).

Sarah também compartilha dessa significação, ao ressaltar a importância da colaboração intercultural entre “os de cá e os de lá”, ou seja, os(as) professores(as) da aldeia e os(as) professores(as) universitários(as) do FIEI, na produção de materiais didáticos e na construção do projeto pedagógico da escola. Nesse aspecto, sobressai um sentido de interculturalidade como integração de conhecimentos de outros grupos, colocando-os ao serviço dos seus projetos coletivos (CRUZ E ARÉVALO, 2011)

Contudo, nesse fluxo de relações, saberes e conhecimentos entre mundos e culturas distintos, como já ressaltamos, parece predominar uma perspectiva de apropriação e reinterpretação criativa (TASSINARI, 2001), presente nas metáforas de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



pescar aquilo que tem “serventia”, que tem “melhor sabor” ou de “colher as frutinhas que estão boas pra comer”⁸.

A gente ia pegando o que a gente achava que era interessante, outras coisas que a gente não achava, a gente descartava. Por exemplo, tinha algumas matérias lá que não me interessavam, que não iam me contemplar dentro da minha aldeia, então, eu descartava. Por exemplo, a gente ia mais pra essa linha do território, do ambiente, essa coisa mais voltada para a terra, até porque a gente estava vivendo um momento novo na nossa vida, que era que gente tinha saído de uma aldeia pra criar essa daqui, a Muã Mimatxi. Então, a gente já saiu daqui pra lá, pra UFMG, a gente foi com esse anseio de fazer nossa aldeia conhecida, de mostrar nosso trabalho, de fazer com que a gente também trouxesse alguma coisa de lá pra aplicar dentro da nossa terra (Siwê).

Como se sabe, a Universidade é um universo de conhecimento. A gente vai pra ali, pra poder tentar pegar, laçar, algum pouquinho de cada coisa. Por exemplo, como a gente fala aqui, a gente vai para o rio pescar, então, a gente não sabe qual é o peixe que a gente vai trazer dali e nem qual é o peixe melhor que a gente vai tirar dali também. Então, a gente pega um diferente do outro e a gente vai ver qual é o que a gente mais gosta, o que tem o melhor sabor. A universidade também é dessa forma. A gente vai para ali, tem um amplo conhecimento ali dentro e aí a gente vai [ver] qual vai servir mais pra gente, qual que vai servir mais, que vai ter mais serventia ou que vai nos ajudar em alguma coisa, em algum momento de nossa vida. Eu vejo dessa forma (Duteran).

As falas de Siwê e de Duteran nos remetem novamente para aquela já mencionada filosofia de socialidade que parece orientar o modo de estar no mundo desse grupo Pataxó. Apontam para um processo de assimilação e incorporação de elementos, que obedece a uma lógica de seleção dos aspectos que se encaixam melhor no esquema cultural local e nos projetos de vida da aldeia.

Nessa lógica, como nos mostra Duteran, até mesmo aquelas disciplinas do curso que não tiveram “muita serventia”, porque “talvez aquele jeito lá não é o nosso jeito”,

⁸ Essa última metáfora foi expressa por Kanatvo e deu título ao trabalho de Pádua (2009).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



permanecem guardadas no arquivo de elementos e poderão ser ativadas em outras circunstâncias.

Muitas vezes, teve algumas matérias assim que a gente trabalhou que talvez não vão ter serventia pra gente por agora, não estão tendo serventia pra gente por agora, mas talvez pra frente vão ter. Talvez eu não possa falar dessas matérias que tão paradinhas lá, porque eu ainda não mexi nelas. Então, depois que a gente começar a precisar é que a gente vai buscar isso, a gente vai voltar atrás, era assim e assim e tentar fazer a mesma coisa ou tentar fazer igual ou fazer diferente (Duteran).

Esta maneira de pensar destaca a relação de agência diante de conhecimentos e outros produtos “estrangeiros” (LASMAR, 2009; SAHLINS, 1997) e lógicas de incorporação, atualização e recontextualização que os converte em “produtos” conhecidos e familiares (PÁDUA; VEAS, 2013).

A narrativa de Duteran sobre esse modo de relação com a alteridade tem também uma lógica prática. Quando enfatiza a perspectiva de “pegar, laçar, algum pouquinho de cada coisa”, vendo “o que tem o melhor sabor” e o “que vai nos ajudar em alguma coisa, em algum momento de nossa vida”, ele parece ter em mente os projetos da vida coletiva. Para a realização desses projetos e a garantia da reprodução social e cultural do grupo, a escola ocupa lugar central. Essa instituição antes “estrangeira” também foi apropriada e agora serve aos interesses da vida coletiva, um lugar de exercício desse diálogo permanente entre saberes de origens diversas, um espaço intercultural por excelência.

Considerações finais

As concepções desses(as) professores(as) acerca da interculturalidade, assim como as práticas interculturais desenvolvidas na escola, resultam elas mesmas, como vimos, de uma colaboração intercultural que ocorreu entre “os de cá e os de lá”, ou seja,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



os(as) professores(as) da aldeia e os(as) professores(as) e outros “parentes” que fizeram parte do seu processo de formação.

Foi assim, daqui, com o apoio de lá, porque foi de lá que foi desenvolvendo nos intermódulos, com o apoio da nossa orientadora que era a Lucinha e da Márcia que nos acompanhou. Aí falavam: vão levando isso, vão fazer, entendeu? Vai ser o nosso projeto pedagógico, assim com a ajuda delas, mas foi criado aqui. Só que assim, pra construir o material, pra poder ajudar a escrever, pra organizar, foi dentro do curso (Sarah).

Como se pode ver nessa fala de Sarah, modos *próprios* de pensar desse grupo Pataxó se fertilizaram com as novas ideias vindas da formação intercultural que receberam no FIEI. Porém, podemos afirmar que o controle dos sentidos está nas mãos dos indígenas, que aproveitaram a oportunidade para explicitar conhecimentos e significados *próprios* de sua cultura, mas também mostraram abertura para mudanças em suas práticas pedagógicas (BERTELY, 2011). Essa perspectiva de agência que coloca “produtos estrangeiros” a serviço de seus projetos de vida coletivos ajuda a fortalecê-los culturalmente e a recuperar lógicas *próprias* de produção de conhecimento, buscando mecanismos para a sua vivência e transmissão (ARÉVALO, 2010).

Dessa forma, articulando “o conhecimento tanto daqui e lá de fora”, os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi usaram a ideia de interculturalidade para trabalhar na escola temas de interesse coletivo, uma oportunidade para estimular o interesse das novas gerações pelos saberes *próprios*, por meio do exercício da pesquisa permanente e de processos que permitem relacionar criativamente as diferenças e interligar diversas dimensões da vida social. Assim, as práticas interculturais realizadas na escola potencializam a relação entre pessoas e entre conhecimentos, processos que resultam na ampliação da compreensão e do conhecimento, não sendo contraditória com a afirmação de saberes *próprios*, a busca de raízes e a revitalização de suas tradições.

Kanaty, inclusive, na época que nos concedeu a narrativa, se queixou que, após

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



a conclusão do FIEI, diminuíram as oportunidades de encontros e trocas de saberes e experiências: “ninguém se encontra mais não, acabou esse contato com os outros aí”. Seu desejo era de continuidade desse processo de formação, o que considera “muito importante, porque abre uma porta de diálogo intercultural pra outras direções também”. Na perspectiva desse grupo, “formação” adquire o sentido de aumentar o estoque de novos elementos para incorporar, apropriar, reinterpretar, atualizar e recontextualizar, dando origem a novas criações.

O modo como a interculturalidade foi apropriada por esses(as) professores(as) nos aponta para a importância das relações, tanto aquelas travadas e cuidadas no cotidiano da escola e da aldeia, quanto aquelas estabelecidas com o mundo exterior. Esse interesse permanente pelas relações se expressa tanto internamente, como vimos nas práticas interculturais desenvolvidas na escola; quanto externamente, no constante interesse pelo diálogo com conhecimentos vindos de diversas fontes. Dessa forma, prevalece um sentido de interculturalidade voltado para a criação de tempos e espaços para explicitar, valorizar e preservar saberes *próprios*, mas também para adquirir as ferramentas necessárias para compreender, agir e viver no mundo contemporâneo (HOPENHAYN, 2009; PALADINO; CZARNY, 2012).

Nesse sentido, nos tempos contemporâneos em que, como ressaltou Mato (2008), a interculturalidade torna-se cada mais imprescindível; e as concepções e práticas interculturais dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi têm muito a nos ensinar nesse mundo cada vez mais diverso e multicultural, no qual somos chamados a encontrar novas formas de articular a diversidade e de negociar as diferenças. Segundo Candau (2014, p. 36), a escola como “espaço ecológico de *cruzamento de culturas*” tem papel fundamental na mediação reflexiva das influências plurais que interferem em nossas vidas e na promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais e diversos conhecimentos. E os professores(as), como agentes socioculturais centrais nesse

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



processo, são cada vez mais chamados a desenvolver habilidades interculturais para atender tanto a demandas específicas de grupos culturais diversos, quanto outras relacionadas à cidadania plena de todos.

Dessa forma, as concepções e práticas dos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi podem nos ajudar a reconhecer a importância das diferenças e das identidades, mas também da abertura ao diálogo com outras culturas. Afinal, o sentido de interculturalidade que defendemos é aquele capaz de contribuir para que os diferentes em cultura, porém iguais em direitos, compreendam melhor a si próprios, sua história, seu ambiente, sua linguagem, mas também de permitir que apreciem conhecimentos de outras culturas, principalmente aqueles considerados valiosos no mundo contemporâneo.

Referências

ARÉVALO, Libio Palechor. Epistemología e investigación indígena desde lo propio. **Revista Guatemalteca de Educación**, Ano 2, n. 3, Enero-Junio, 2010. Disponível em: <http://wikiguate.com.gt/pdf/Epistemologia_e_invindi.pdf>

BERTELY, María Busquets (coord.). **Interaprendizajes entre Indígenas**: de cómo las y los educadores *pescan* conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. México: Universidad Pedagógica Nacional: Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos**, XXXVI, n. 2, p. 343-52, 2010.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre), v. 37, n.1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. In: LEPINE, C.; HOFBAUER, A. e SCHWARCZ, L. (Orgs.). **Manuela Carneiro da Cunha**: o lugar da cultura e o papel da antropologia. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. **Cadernos de educação escolar indígena**. 3º. grau indígena. Barra do Bugre: UNIMAT, v. 2, n. 1, 2003.

CRUZ, Marcela Piamonte y ARÉVALO, Lívio Palechor, Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. **Nómadas**, 34, abril de 2011, p. 109-117.

GASCHÉ, Jorge Suess. Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el 'Método Inductivo Intercultural' e implementada en el Perú, México y el Brasil. **Revista ISEES**, 13, p. 17-31, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/CARLA/Downloads/Dialnet-ExitosYFracasosDeUnaPropuestaEducativaBasadaSobreE-4421671.pdf>

HOPENHAYN, Martín. La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. In: CANCLINI, Néstor García e MARTINELL, Alfons. (Coord.). El poder de la diversidad cultural. **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, v. 1, n. 4, may. 2009.

LASMAR, Cristiane. Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. **Tellus**, Campo Grande – MS, ano 9, n. 16, p. 11-33, janeiro-junho 2009.

MATO, Daniel. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. **Nómadas**, n.27, octubre 2007. p. 62-73.

_____. Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, México, v. 18, n. 35, p. 101-116, enero-junio 2008.

PÁDUA, Karla Cunha. Identidades como trilhas: lições de sociabilidade ameríndia. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27, 2010, Belém-PA. **Anais...** Brasília: CD Virtual, 2010. p. 1-18. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt41/kcp.pdf

_____. Nas trilhas da interculturalidade: a educação segundo as narrativas de estudantes indígenas. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, IX, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos IX Reunião de Antropologia do Mercosul**. Curitiba: UFPR, 2011.

_____. “Nossa mata, nosso rio, nosso mangue”: a escola em narrativas de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



professores/as indígenas. **Rev. Educação em Foco**. Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 17, n. 23, 2014.

_____. **“Pegando as frutinhas que estão melhor para comer”**: afirmação de diferenças e transformações culturais em contextos de formação de educadores indígenas. 296 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____. The school as a project for the future: a case study of a new Pataxó village school in Minas Gerais. **Vibrant**, v.12, n.2, 2015, p. 276-312.

_____; VEAS, Maria Regina Lins Brandão. Recorrido Académico e interculturalidad en la formación de educadores indígenas. **Revista ISEES**, n. 13, p. 35-50, julio-diciembre, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/CARLA/Documents/Desktop/Publica%C3%A7%C3%B5es/Dialnet-RecorridoAcademicoEInterculturalidadEnLaFormacionD-4421673.pdf>

PALADINO, M. E; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: _____. **Povos Indígenas e Escolarização**: discussão para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RAPPAPORT, Joanne; PACHO, Abelardo Ramos. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. **Historia Crítica**, n. 29, p. 39-62, jan./jun. 2005.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I). **Mana**, n. 3 (1), p. 41-73, 1997.

SILVA, Lucilene Julia da. El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estratégias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahia, Brasil. **Revista ISEES**, n. 10, p. 79-94, enero-junio 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

VIEGAS, Susana de Matos. Trilhas: território e identidade entre os índios do sul da Bahia/Brasil. In: RAMALHO, M. I.; RIBEIRO, A. S. (Orgs.). **Entre ser e estar**: raízes,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



percursos e discursos da identidade, v. 8, parte 1. Porto: Afrontamento, 2002, p. 185-211.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de Antropologia. In: _____. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Sobre a Autora

Karla Cunha Pádua

Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG). *E-mail:* kcpadua@yahoo.com.br

Recebido em: 02/09/2017

Aceito para publicação em: 01/10/2017